

Observer et évaluer pour éduquer : une conception élargie ; des propositions

par Jean-Marie DE KETELE, Université de Louvain-la-Neuve, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

0 — INTRODUCTION

Devant un public aussi nombreux, je voudrais d'abord vous rassurer et me rassurer en même temps : je ne me présente pas à vous comme le Prométhée de la Pédagogie qui va vraiment vous apporter la lumière en ces temps quelque peu incertains.

Simplement, je voudrais essayer d'appliquer une réflexion saine et rigoureuse sur ce qui se fait de mieux dans la pratique pédagogique quotidienne, dans les soi-disant innovations pédagogiques et dans les recherches pédagogiques sérieuses.

Trois principes guideront cet exposé.

Le premier est le *désir d'introduire dans la pratique davantage d'esprit scientifique*. Nous entendons par là l'esprit de rigueur, le souci de cohérence et le sens des limites relatives de toute affirmation. Ceci va à l'encontre d'une attitude fréquente chez l'homme de la rue, attitude qui consiste à confondre opinion et fait, à prononcer des affirmations très tranchées, à généraliser facilement et abusivement...

Le second principe vient corriger, ou plus exactement compléter, le premier. Il s'agit de rappeler que *la pratique de l'enseignement est aussi un art*. Selon moi, l'art est ce qui prend le relais de la réflexion et de la pratique méthodique. Face à l'artiste, l'observateur extérieur est surtout frappé par l'apparente facilité, la rapidité, la spontanéité et le caractère automatique du comportement. En fait, si au départ il existe une prédisposition, la pratique artistique repose sur une quantité énorme d'apprentissages : des milliers de comportements analysés, répétés, améliorés, automatisés... à un point tel que l'artiste choisit spontanément le comportement adéquat au moment adéquat avec des moyens adéquats et économiques. En éducation, il en va de même. Le Pédagogue-Artiste est celui qui se forge une expérience, c'est-à-dire celui qui intègre de façon réfléchie les nombreux apprentissages qu'il s'impose. Le scientifique et l'artiste se rejoignent dans le sens aigu qu'ils ont de la relativité des choses et des points de vue.

Le troisième principe découle des deux premiers : *à tout moment, tenter de rendre explicite ce qu'il y a d'implicite dans son action*. Derrière nos comportements d'enseignants et d'éducateurs se cachent de nombreuses idées implicites, des objectifs non reconnus et des effets méconnus. Sans tomber dans le travers de la torture mentale, mais sereinement, il faut sans cesse se poser un certain nombre de questions fondamentales : d'où peut-on partir ? où aller ? où veut-on aller ? pourquoi ? est-ce adéquat ?... Lucidité et progrès en dépendent.

Ces principes étant posés, voici les points que nous allons aborder :

- 1 — A quoi se résume le plus souvent la pratique quotidienne de l'évaluation ?
- 2 — Il est nécessaire d'élargir la conception de l'évaluation.
- 3 — Comment concevoir une question ?
- 4 — Observer et évaluer : l'observation anecdotique et le conseil de classe.
- 5 — A propos du bulletin scolaire : un rêve basé sur le bon sens.

1 — A QUOI SE RÉSUME LE PLUS SOUVENT LA PRATIQUE QUOTIDIENNE DE L'ÉVALUATION ?

Procédons par petits flashes : quelques-unes des réflexions que vous connaissez bien pour les avoir prononcées ou pour les avoir entendu prononcer. Sachez cependant que je ne me moque absolument pas des remarques que vous allez entendre car elles véhiculent une part de vérité pragmatique.

En voici quelques-unes.

- "Nous sommes à la fin du mois. Je n'ai pas encore beaucoup de points. Il faut absolument que je fasse une interro".
- "Tiens ! aujourd'hui, je ferais bien une interro : je ne me sens pas en forme pour faire autre chose".
- "Ils sont bien nerveux aujourd'hui ! Je vais faire une interro : ça les calmera !"
- "Je ne suis pas prêt pour aborder une matière nouvelle : je vais faire une interro"...

On pourrait ainsi multiplier des petites phrases de ce genre. Supposons maintenant que l'interro soit décidée. Le premier réflexe est souvent le suivant :

- "Qu'est-ce que je pourrais bien poser comme question ?" ou
- "Je verrai bien sur le moment même" ou pendant que je me rase ou que je roule en voiture :
- "Tiens ! je pourrais bien poser telle question" ou

- “Et si je posais quatre questions de définition ? c'est quand même plus facile à corriger !” ou, tout simplement, suite à une discussion judicieuse avec un collègue qui m'a parlé du manque d'esprit de synthèse des élèves :
- “Et si je posais une question de synthèse ?”...

Supposons maintenant que les questions ont été posées ; il faut les corriger. Il est commun d'entendre :

- “Aujourd'hui, je n'ai pas le temps, je verrai plus tard”.

Puis, au moment de la correction :

— “Combien de points vais-je accorder à telle question ? Ça serait peut-être plus facile d'accorder un même nombre de points à chaque question : le total en sera simplifié”.

— “Que vais-je considérer comme bonne réponse ? Certes, ceci est mal exprimé mais il y a de l'idée !”

— “Ah ! moi, je suis partisan du tout ou rien : c'est bon ou mauvais ; ça marche ou ça ne marche pas”.

On pourrait ainsi multiplier le nombre de flashes pour analyser le problème d'évaluation.

Une chose me semble certaine : quand on se surprend — et c'est normal que cela arrive — à prononcer de telles phrases, il faut avoir le réflexe de se dire : “Arrêtons-nous et réfléchissons. Posons-nous les questions fondamentales. Explicitons ce qu'il y a d'implicite dans notre action.”

2 — IL EST NECESSAIRE D'ELARGIR NOTRE CONCEPTION DE L'EVALUATION

La question fondamentale et première sera : “Finalement, *qu'est-ce que c'est qu'évaluer ?*”

On pourrait aller consulter le dictionnaire. C'est malheureusement décevant : nous sommes renvoyés d'un mot à l'autre.

On peut alors se dire : “Consultons les personnes pour qui évaluer est un processus vital, c'est-à-dire qui ne peuvent commettre d'erreurs”. C'est le cas des personnes de la N.A.S.A. pour qui il importe d'aller sur la lune et de revenir sur terre. Face aux conséquences possibles d'une erreur d'évaluation, celles-ci ont mobilisé des équipes entières pour analyser le processus évaluatif. Il en va de même en économie où les capitalistes — qu'ils soient libéraux ou totalitaires — ont chargé les ergonomes d'étudier les phénomènes d'évaluation **CAR IL S'AGIT D'ETRE EFFICACE.**

Certes, il n'est pas question de transposer point par point, mais on peut dire que tout processus a ceci en commun :

EVALUER =
EXAMINER LE DEGRE D'EQUATION ENTRE
UN ENSEMBLE D'INFORMATIONS } **ADEQUATS A**
UN ENSEMBLE DE CRITERES } **L'OBJECTIF FIXE**
POUR PRENDRE UNE DECISION.

Evaluer suppose donc un ensemble de démarches fondamentales dont aucune ne peut être négligée.

1. Quel type de décision dois-je prendre ?

Evaluer pour évaluer n'a pas de sens. On évalue pour prendre une décision. Avant d'évaluer, il faut donc connaître le type de décision que l'on sera amené à prendre. Que l'on se souvienne des flashs mentionnés précédemment : ils traduisent implicitement le manque de souci pour le "pour quoi" de l'évaluation. Il nous faudra donc analyser quels sont les principaux types de décision que l'on est amené à prendre en pédagogie.

2. Quel(s) objectif(s) je me suis fixé(s) ?

On évalue pour prendre une décision ; on prend une décision pour agir ; on agit pour réaliser un objectif. Il faut donc impérativement s'en référer à l'objectif fixé (au départ ou en cours de route après ajustement).

3. Quels sont les critères que l'on pose comme indicateurs de la réalisation de l'objectif ?

C'est une question que l'on tend trop souvent à oublier.

Deux situations peuvent se présenter :

- a) les critères sont donnés (ils sont fixés par autrui ou ils découlent d'exigences théoriques, scientifiques, empiriques...) ;
- b) les critères sont à fixer par l'évaluateur (il ne doit pas oublier de les mentionner lors de son évaluation).

4. Quel type d'informations dois-je rechercher ?

Deux situations se présentent :

- a) les informations (verbales, comportementales ou autres) sont données à l'évaluateur ; il lui suffit d'identifier les informations pertinentes et, au besoin, de les résumer ;
- b) l'évaluateur doit se demander quelles informations récolter, les recueillir et les trier.

5. *Quel est le degré d'adéquation entre informations et critères ?*

Il s'agit ici de voir dans quelle mesure les indicateurs peuvent être déclarés réalisés compte tenu des informations contenues dans le message à évaluer.

6. *Quelle décision pédagogique prendre ?*

Compte tenu des résultats de l'évaluation (confrontation des informations et des critères), une décision pédagogique peut être prise en connaissance de cause.

*
*
*

Comme l'évaluation doit être considérée comme un moyen mis au service d'une décision pédagogique à prendre, il importe de se demander quels sont les types de décision que l'on est amené à prendre en éducation : ainsi on sera amené à mieux cerner quel type correspondant d'évaluation on devra mettre en œuvre.

1. *Pourquoi évaluer (fonctions de l'évaluation)*

Les principaux types de décision que l'on peut rencontrer dans la pratique pédagogique peuvent se concrétiser autour d'un certain nombre de verbes d'action clés.

1.1. *Certifier, c'est-à-dire faire le bilan des objectifs terminaux globaux*

Dans ce cas l'évaluation doit permettre de prendre la décision suivante : "Nous sommes en fin d'année ou de cycle et il s'agit de voir si l'on peut certifier que la personne à évaluer possède la maîtrise suffisante pour passer dans l'année suivante, le cycle suivant ou la vie professionnelle, suivant les cas".

Il importe de bien noter que ce type d'évaluation doit porter sur des *objectifs globaux terminaux* et non sur des micro-objectifs intermédiaires. Illustrons ces deux notions par un exemple simple. Si nous avons à former un mécanicien garagiste, l'évaluation terminale qui certifiera la compétence ne s'embarrassera pas de savoir si le futur garagiste est capable de citer les dix principaux types de carburateurs (micro-objectif intermédiaire) mais désirera savoir si celui-ci est capable de diagnostiquer et de réparer une panne (objectif terminal global, en ce sens qu'il intègre les objectifs intermédiaires).

De plus, il faut remarquer que cette certification est une décision dichotomique : l'apprenant a ou n'a pas la *compétence minimale*.

1.2. *Classer à l'intérieur d'une population*

Il s'agit ici du type d'évaluation le plus fréquemment pratiqué. La décision à prendre — explicite ou implicite — est de situer les évalués les uns par rapport aux autres : qui est premier, second,... dernier ou quelle mention peut-on attribuer à chaque évalué (la plus grande distinction, grande distinction, distinction, satisfaction) ?

A notre sens, une telle évaluation ne doit pas porter sur les objectifs minimaux mais sur les *objectifs de perfectionnement*. Par là, nous entendons les objectifs que l'on se fixe pour tirer un maximum de profit des ressources individuelles. Il peut s'agir des mêmes objectifs que les objectifs minimaux fixés à un degré de maîtrise plus grande ou d'objectifs complémentaires.

1.3. *Faire le bilan des objectifs intermédiaires*

Une telle évaluation porte sur la maîtrise des objectifs intermédiaires afin de pouvoir prendre la décision suivante : "Puis-je continuer l'apprentissage ou faut-il entamer un processus correctif ?".

A notre sens, c'est une erreur de sommer les résultats de ces évaluations pour obtenir une cote globale qui serait considérée comme l'évaluation terminale qui certifie la réussite.

1.4. *Diagnostiquer*

Une telle évaluation doit permettre de prendre les décisions correctives qui s'imposent lorsque le bilan est insatisfaisant. Elle portera soit sur les *produits* manifestés, soit sur les *procédures* utilisées, soit sur les *processus* mentaux (non directement observables).

1.5. *Classer en sous-populations*

Une situation bien connue actuellement des enseignants est celle qui consiste à travailler en groupes, ce qui implique la détermination de sous-groupes homogènes ou hétérogènes suivant les cas.

Pour donner un exemple intéressant, citons des recherches à Genève et à Louvain-La-Neuve (VANDENPLAS, à paraître) qui ont montré que le développement cognitif pouvait progresser plus rapidement si l'on faisait interagir en groupes des enfants de niveaux de développement différents.

Les cinq fonctions de l'évaluation précédemment citées sont très importantes pour la pratique de l'enseignant. Il en est d'autres qu'il rencontre moins souvent et que nous citerons pour élargir encore davantage l'horizon de l'évaluation.

1.6. *Sélectionner*

L'examen d'entrée est une évaluation de ce type. Il consiste à ranger les résultats par ordre d'importance et de ne retenir qu'une partie des effectifs évalués. Il s'agit donc d'établir un point de césure (loi du "numerus clausus" ou bien loi du seuil à franchir).

1.7. *Prédire la réussite*

Ce type d'évaluation diffère du précédent par le fait — qu'elle se fonde sur une recherche antérieure qui a dû établir la relation entre prédicteurs et critères de réussite ;

— et qu'elle postule la stabilité des conditions dans lesquelles s'est opérée la relation (ce qui pose souvent problème).

I.8. Hiérarchiser

Un exemple aisé à comprendre est celui où l'évaluateur cherche à prendre des décisions concernant la hiérarchie des objectifs à rechercher ("Cet objectif est-il prérequis de celui-là ?").

Cet exemple nous permet de montrer ici encore qu'il est indispensable de dépasser la conception traditionnelle de l'évaluation : "Le professeur évalue l'élève au moyen d'un examen oral ou écrit pour le situer par rapport à ses compagnons".

I.9. Déceler des facteurs

Cette fonction de l'évaluation est bien connue des chercheurs : elle recherche les facteurs facilitateurs et inhibiteurs de l'action éducative.

I.10. Orienter (guidance formative — prévoir)

Prévoir doit être distingué de prédire. La prédiction fait marcher une loi, toute chose restant égale par ailleurs. La prévision se représente la suite du processus en tenant compte des évaluations et décisions diverses qui ont précédé et en les intégrant. La prédiction est mécanique et ponctuelle ; la prévision est formative et s'inscrit dans le continu.

*
* *
*

Sachant bien pour quoi évaluer (c'est-à-dire quel type de décision va suivre), il nous faut encore nous poser un certain nombre de questions fondamentales : sur qui ou sur quoi porte l'évaluation ? qui évalue ? comment évaluer ? Les réponses à ces questions mériteraient aussi un examen approfondi.

II. Evaluer qui ou quoi ? ("cible" de l'évaluation)

II.1. L'élève

Aucun commentaire !

II.2. L'enseignant

On l'oublie trop souvent. Elle peut se faire de diverses manières : directement en observant son comportement, indirectement en examinant les résultats des élèves avant et après un apprentissage...

II.3. Les objectifs

Que ce soit des objectifs isolément ou que ce soit des ensembles structurés d'objectifs (ou programmes au sens restreint du terme). Combien de décisions administratives ou politiques concernent les programmes sans reposer sur des évaluations !

II.4. Une technique

Nous entendons par là un ensemble de procédés et de démarches bien définis avec un ou plusieurs ordres éventuels, en vue de réaliser un objectif choisi (exemple : la technique CUISENAIRE-GATTEGNO pour enseigner la notion de nombre).

II.5. Un matériel

Nous entendons par là le support matériel ou la situation créée pour réaliser l'apprentissage : on peut, par exemple, évaluer le matériel utilisé par la technique CUISENAIRE-GATTEGNO.

II.6. Une méthode

Nous entendons par là un ensemble cohérent et structuré de principes qui ordonnent l'action (et notamment la façon d'agir avec l'apprenant, le groupe, etc...). On pourra donc chercher à évaluer une méthode non directive, une méthode magistrale, une méthode de la découverte guidée, etc...

II.7. Un système

C'est l'ensemble des éléments matériels, d'organisation et de fonctionnement qui régit le processus éducatif. Pense-t-on souvent à l'évaluer ?

*
* *
*

III. Qui évalue ? (auteur de l'évaluation)

Il nous semble qu'une bonne façon de répondre à cette question est de prendre en considération le *statut* de celui qui évalue par rapport aux personnes évaluées ou utilisant les objets évalués.

Nous appuyons cette conviction sur diverses études :

- les études sur la communication : la valeur d'une information est fonction de sa source (MOLES, 1971, 1973) ;
- les études de psychologie sociale : l'acceptation d'un jugement est fonction du statut de celui qui le prononce, étant donné la valeur qu'on lui suppose (PEPITONE, 1958).
- les études sur la méthode de recherche historique qui ont porté sur la valeur et la crédibilité des témoignages.

III.1. Autorité(s) externe(s)

Il s'agit de toute(s) personne(s) extérieure(s) à l'acte pédagogique lui-même et jouissant administrativement d'un statut de "superviseur" (inspecteur — parfois directeur d'école — chercheur commandité).

Pour montrer combien il importe de prendre en considération cette dimension de l'évaluation, qu'il nous suffise de rappeler le fait bien connu : face à un inspecteur, beaucoup d'enseignants cherchent davantage à donner les attentes de celui-ci, plutôt que la meilleure manière d'enseigner. Conséquence : l'évaluation porterait sur la perspicacité et non sur la compétence.

III.2. *Personne(s) indépendante(s)*

Il s'agit de toute(s) personne(s) extérieure(s) à l'apprentissage dont le statut administratif est indépendant du statut de l'évalué ou du statut des personnes prenant en charge l'objet ou le sujet évalué.

D'un côté, on leur accorde une certaine "objectivité" et on serait disposé à leur faire *confiance*. D'un autre côté, on peut se demander dans quelle mesure elles sont *demandées* (besoin ressenti) ou *tolérées* (acceptation sans besoin ressenti).

III.3. *Autorité(s) interne(s)*

Il s'agit des personnes chargées directement de guider l'apprentissage (ex : le professeur qui évalue l'élève, des objectifs...). Le problème majeur est celui de *l'implication* de l'évaluation dans la situation.

III.4. *Pair(s)*

Il s'agit des personnes qui ont le même statut que le sujet évalué (exemples : l'enseignant évalué par ses collègues, l'élève évalué par les autres élèves...).

Face aux nombreux biais possibles d'une telle évaluation, deux règles majeures s'imposent :

- l'explicitation des objectifs et des critères ;
- le jeu de la loi des grands nombres (un nombre suffisant d'évaluateurs).

III.5. *Subordonné(s)*

Il s'agit de toute(s) personne(s) introduite(s) dans un apprentissage et jouissant d'un statut inférieur au sujet évalué (ou au sujet qui emploie l'objet à évaluer). TRENT & COHEN en 1973 ont fait une revue des recherches anglo-saxonnes portant sur l'évaluation de l'enseignant par l'enseigné.

III.6. *Auto-évaluation*

Dans ce cas sujet évalué et évaluateur se confondent. On considère trop exclusivement l'auto-évaluation comme moyen d'évaluation.

L'AUTO-EVALUATION DOIT ETRE CONSIDEREE
AUSSI COMME OBJECTIF GENERAL DE TOUT PROCESSUS
EDUCATIF. CELA SUPPOSE QU'ELLE SOIT FREQUEMENT
MISE EN PRATIQUE.



IV. Comment évaluer (stratégies d'évaluation)

Une tentation commune est de se poser *d'abord* la question du comment, voire même de considérer la réponse à cette question comme évidente au départ ("j'utilise toujours l'interrogation écrite..."). En fait, le choix du moyen doit être fondamentalement accordé au "pour qui ?" ; il dépend aussi d'autres facteurs (qui évalue ? sur quoi porte l'évaluation ?... dans quelle situation ?...).

Selon nous, deux paramètres principaux caractérisent les principales stratégies d'évaluation :

- 1^{er} paramètre : la stratégie est *longitudinale* (elle se réalise au long du processus), ou, au contraire, elle est *ponctuelle* (moments précis dans la séquence) ;
- 2^{ème} paramètre : la stratégie porte sur des objets plus ou moins *explicites*, ou, au contraire, sur des objets plus ou moins *implicites*.

IV.1. L'observation libre (longitudinale, implicite)

C'est celle que l'on pratique en cours de processus sans aucun plan préalable.

A nos yeux, elle est fondamentale car elle donne un feedback immédiat (le processus éducatif est un processus de communication).

Une formation des enseignants se révèle essentielle à cet égard. Elle devrait porter sur l'habitude à la pratiquer et sur les moyens d'une pratique efficace et correcte (dangers liés aux nombreux biais possibles de l'observation libre). Une règle pratique devrait guider quiconque a charge d'éducation : *parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps*.

IV.2. L'observation systématique (longitudinale, explicite)

C'est celle que l'on pratique en cours de processus éducatif à l'aide d'un plan préalable. Dans ce cas, l'attention de l'observateur est orientée vers des catégories de comportements précisées avant l'observation. Cette observation peut s'opérer à l'aide de moyens divers (grille d'observation, situation aménagée, enregistrement, feuille de notation,...).

Nous pensons qu'elle est trop peu pratiquée. Nous y reviendrons.

IV.3. L'observation provoquée (ponctuelle ou longitudinale suivant le cas ; explicite)

C'est l'observation qui est guidée et planifiée à l'intermédiaire d'un plan expérimental, d'un aménagement particulier de la situation. Elle concerne la recherche.

IV.4. L'examen classique écrit (ponctuel ; implicite)

Il s'agit de l'interrogation écrite bien connue, dont il existe autant de formes que d'évaluateurs. Leurs points communs :

- on ne sait pas trop bien ce que l'on évalue ;
- l'évaluation se fait par un mécanisme d'impression globale.

Depuis longtemps, les recherches françaises de PIERON en ont souligné les faiblesses :

- grande variabilité intra-individuelle (un juge répétant son contrôle) ;
- grande variabilité inter-individuelle (plusieurs juges appréciant la même performance).

Dans la pratique, on en a peu tiré les conséquences. Les remèdes proposés ont surtout porté sur la réduction du mécanisme d'impression globale et pas assez sur la détermination du "pour quoi évaluer ?", du "quoi évaluer ?" et du lien entre moyen et objectif.

IV.5. L'examen oral classique ou interview libre (ponctuel, implicite)

Il s'agit d'une interview non guidée par un canevas préétabli et où les questions posées ne sont pas en relation explicite avec des objectifs définis au préalable mais sont fonction du déroulement de la relation perçue par l'évaluateur.

Aux remarques du paragraphe précédent, il faudrait joindre une analyse sur le rôle joué par la relation unissant évaluateur et évalué.

IV.6. En situation libre (ponctuel, implicite)

Il s'agit d'une évaluation où l'objet ou le sujet est évalué en situation par un ou plusieurs évaluateurs sans aucun critère explicite, mais plutôt par un mécanisme d'impression globale (observation holistique).

Le cas le plus connu est celui du futur enseignant qui est évalué par un jury alors qu'il donne une leçon (les critères étant implicites et variant d'un juge à l'autre).

IV.7. Test centré sur les objectifs (ponctuel, explicite)

Il s'agit d'un test où chaque item ou question est construit en rapport étroit avec un objectif de telle sorte qu'on puisse produire une équivalence entre réussite ou échec à un item et maîtrise ou non-maîtrise de l'objectif correspondant.

Cela suppose que l'on sache très clairement ce que l'on veut et que l'on détermine — entre autres — avec précision la situation sur laquelle la performance va s'exercer, la performance attendue et les critères qui permettent de l'évaluer.

IV.8. Interview centrée sur les objectifs (ponctuel, explicite)

Il s'agit d'une interview guidée par un canevas préparé, comprenant une série de questions construites en rapport étroit avec ces objectifs bien définis de telle sorte qu'on puisse produire une équivalence entre réussite ou échec à une question et maîtrise ou non-maîtrise de l'objectif correspondant.

IV.9. En situation centrée sur les objectifs (ponctuel ; explicite)

Il s'agit d'une forme d'évaluation où l'objet ou le sujet évalué est placé dans une situation de telle sorte qu'il puisse faire la preuve de certaines caractéristiques ou comportements observables, au préalable définis comme critères d'évaluation. C'est ce que les psychologues industriels appellent la démonstration d'un "savoir-faire" ou d'un "savoir-être" (MAIER, 1971) évalué à l'aide de critères opérationnels et non par une impression ou une intuition globale. Elle est recommandée pour les travaux pratiques, les stages,... l'évaluation de matériels, de techniques, etc...

IV.10. Analyse de contenu (réalisation longitudinale et utilisation ponctuelle, le plus souvent ; explicite)

Il s'agit d'une forme d'évaluation orientée par des objectifs clairement définis au préalable ou se précisant en cours d'analyse et destinée à faire des inférences au moyen d'une identification systématique et objective des caractéristiques des messages (de l'initiateur ou du répondant).

Cette stratégie est de plus en plus utilisée pour évaluer les manuels scolaires, le langage des enfants, les attitudes des enseignants, des "curricula",...



Ainsi donc, nous venons de définir un certain nombre de stratégies d'évaluation. Certaines sont utilisées de façon ponctuelle : on s'arrête pour faire une coupe verticale au niveau de l'apprentissage et se permettre ainsi de prendre des décisions pédagogiques sur la séquence — plus ou moins longue — d'apprentissage qui va suivre. D'autres sont longitudinales en ce sens qu'elles se réalisent en cours de processus et font partie de la progression de l'apprentissage par le feedback qu'elles apportent.

Pour les évaluations longitudinales qui se veulent formatives (moteur de la progression), les évaluations implicites et explicites sont toutes deux nécessaires, utiles et complémentaires. Les premières, grâce à une certaine

“attention flottante”, embrassent un champ d’observation plus large (mélange d’informations pertinentes et parasites) ; les secondes, grâce à une “attention dirigée”, permettent d’atteindre plus facilement ce qui est perçu comme important.

Par contre, pour les évaluations ponctuelles, l’explicitation des objectifs et des critères d’évaluation s’imposent dans la plupart des cas.

Les stratégies d’évaluation présentées sont des stratégies de base ; elles peuvent se combiner en stratégies plus complexes ou *évaluations ponctuelles de synthèse* : le conseil de classe et le bulletin scolaire en sont des exemples que nous analyserons brièvement.

Dans les stratégies, nous voudrions encore souligner deux facteurs qui mériteraient une analyse approfondie :

- l’utilisation de plusieurs évaluateurs pour la même performance ;
- l’utilisation répétée de l’évaluation par un même évaluateur.



En présentant notre typologie de l’évaluation, nous avons comme ambition d’élargir la conception traditionnelle de l’évaluation : “le professeur évalue l’élève au moyen d’une interrogation orale ou écrite pour classer les élèves les uns par rapport aux autres”.

Nous voyons maintenant qu’en se posant un certain nombre de questions fondamentales et en combinant les réponses adéquates, nous engendrons un grand nombre d’évaluations possibles.

Pour la pratique courante de l’enseignement, les plus importantes, à nos yeux, sont les suivantes :

— en fin d’année ou de cycle, le professeur (autorité interne) évalue les *élèves*

- a) pour *certifier* leur maîtrise des objectifs terminaux globaux minimaux,
- b) pour leur accorder une mention, c’est-à-dire les *classer* les uns par rapport aux autres à propos de leur maîtrise des objectifs terminaux globaux de perfectionnement,

soit au moyen d’un *test écrit*

soit au moyen d’une *interview orale*

soit en *situation*

centrés sur les objectifs

— après une période plus ou moins longue d’apprentissage, le *professeur* (hétéro-évaluation) ou/et l’*élève*(auto-évaluation) évalue(nt) l’*élève* pour *faire le bilan* des objectifs intermédiaires (en distinguant objectifs minimaux et objectifs de perfectionnement)

soit au moyen d'un test écrit
soit au moyen d'une interview orale
soit en situation

centrés sur les objectifs

— en cours d'apprentissage, le *professeur* (hétéro-évaluation) ou/et l'*élève* (auto-évaluation) évalue(nt) l'*élève* pour *diagnostiquer* les produits, les procédures et les processus erronés ou peu économiques ;

— régulièrement, le *professeur* (auto-évaluation) évalue le *professeur* pour *faire le bilan* de son action par des moyens divers (*évaluation ponctuelle de synthèse* : les diverses évaluations concernant les élèves ; analyse de contenu ; observation libre et systématique ; les évaluations faites par les élèves ou par d'autres personnes...) ;

— en cours d'apprentissage, le *professeur* (auto-évaluation) évalue le *professeur* pour *diagnostiquer* les attitudes, les démarches, les comportements,..., inadéquats ou au contraire adéquats et efficaces au moyen de l'*observation libre* ;

— en cours d'apprentissage, le *professeur* évalue les *objectifs*, les *techniques* utilisées, les *matériels* employés, voire même les *méthodes* pour *faire le bilan* (caractère plus ou moins adéquat ; efficacité relative...) par des moyens divers (*évaluation ponctuelle de synthèse*).

En fonction de la situation particulière où il se trouve, chacun pourra engendrer la forme d'évaluation qui convient. Le *tableau 1* peut l'aider*.

*

* * *

3 — COMMENT CONCEVOIR UNE QUESTION ?

Les problèmes ayant été posés adéquatement — du moins, nous l'espérons —, nous pouvons aborder des problèmes concrets qui intéressent particulièrement les enseignants.

Comment concevoir une question ?

Cela suppose au point de départ que l'on sache exactement ce que l'on veut évaluer de telle sorte que l'on puisse accorder une attention extrême à la correspondance entre la compétence à évaluer et la question qui l'évalue.

Ainsi, par exemple, s'agit-il d'évaluer une compétence finale ou, au contraire, s'agit-il d'évaluer une compétence nécessaire pour le bon développement de l'apprentissage, mais qui pourra "s'oublier", c'est-à-dire "s'intégrer par la suite" ?

Illustrons ces deux cas. Je prendrai comme support le cours de statistique appliquée que je dois donner à des étudiants psychologues, pédagogues, logopèdes et criminologues.

* Voir page 52.

Cas de l'évaluation terminale

J'ai d'abord dû me poser la question primordiale : que dois-je évaluer en fin d'année ? Cela suppose qu'avant de démarrer le cours, je me demande pourquoi un cours de statistique appliquée est nécessaire aux psychologues, aux pédagogues, aux logopèdes et aux criminologues. Quelles sont les compétences utiles et pertinentes qu'ils en retireront ?

Répondre à ces questions suppose que l'on regarde plus avant. Je me suis alors rendu compte que dans les années ultérieures, l'étudiant devait mener à bien certaines petites recherches de laboratoire ou sur le terrain dans le cadre de certains cours, qu'on lui demandait d'en rédiger le rapport de façon rigoureuse, qu'on le priait de lire de façon critique de nombreux articles ou publications de recherches, qu'en fin d'études il devait faire un mémoire, que dans la vie professionnelle il était souhaitable qu'il prenne l'habitude de consigner ses observations, de les analyser et de les communiquer à ses collègues...

Ce regard en avant (à mener si possible avec les collègues, les praticiens et les étudiants eux-mêmes) permet de déterminer les objectifs terminaux pertinents de la formation ; ce ne sont pas des micro-compétences mais des compétences globales. Ce sont elles qui doivent être évaluées en fin d'année.

Dans le *tableau 2**, nous donnons nos objectifs terminaux pour notre cours : ils spécifient les trois objectifs généraux que nous nous sommes fixés (mener à bien des travaux de recherche "simples" ; en rédiger le rapport scientifique ; évaluer un rapport scientifique fait par autrui). Il faut noter que, pour être opérationnels, ces objectifs devraient être précisés.

Cas de l'évaluation intermédiaire

Les objectifs terminaux étant posés, il faut déterminer quels sont les objectifs intermédiaires que l'on se fixe pour les atteindre.

A ce propos, une erreur est trop communément commise : elle consiste à croire qu'il s'agit simplement de faire l'inventaire des notions à enseigner. En fait, on peut faire bien des choses différentes sur une notion : on peut définir, identifier, reconnaître, justifier, traduire dans un langage ensembliste, compléter les informations manquantes, illustrer, établir un lien, faire une synthèse, évaluer, etc... On pourrait dresser une liste des opérations mentales possibles, qu'elles soient cognitives, perceptives, psycho-motrices ou affectives : on en relèverait quelques centaines.

Aussi proposons-nous d'établir un tableau cartésien qui croise notions ou contenus à enseigner et opérations mentales ou capacités à exercer sur celles-ci. Dans ce tableau, il suffit de mettre une croix dans les cases correspondant à un objectif intermédiaire (compétence soumise à l'apprentissage). Un bon travail suppose que l'on se pose le problème de l'adéquation aux objectifs terminaux.

* Voir Page 53.

A titre d'exemple, nous donnons dans le *tableau 3** nos objectifs intermédiaires pour la séquence d'apprentissage portant sur la description statistique de distributions multiples. Le contenu de ce travail mériterait une discussion, mais ce n'est pas le moment de le faire. Nous voudrions seulement faire remarquer combien le choix des opérations mentales est important :

- il faut que celles-ci permettent la maîtrise des objectifs globaux ;
- leur confrontation avec une taxonomie d'objectifs permet de voir dans quelle mesure on ne privilégie pas trop les capacités de faible niveau mental (capacité de reproduction et d'application algorithmique) aux dépens des capacités supérieures (comme l'analyse, la synthèse, l'évaluation, la création de solutions de problèmes...).

*

* * *

Sachant à quoi doit servir l'évaluation, on peut alors préparer celle-ci. Nous prendrons en considération et nous illustrerons une évaluation terminale et une évaluation intermédiaire (fin d'une séquence d'apprentissage). Pour ces deux cas, nous proposons les démarches suivantes :

- (1) l'énoncé de l'objectif à évaluer ;
- (2) le choix du type de question et son énoncé : une question comprend souvent une situation, des consignes et des restrictions ou des précisions éventuelles ;
- (3) la détermination des critères d'évaluation (indicateurs de succès ou d'échec) en distinguant bien les critères de *maîtrise minimale* et les critères de *maîtrise totale* ;
- (4) la correction, l'établissement d'un tableau consignait les informations issues de l'évaluation et leur analyse ;
- (5) le feedback correctif aux apprenants.

Pour illustrer, nous présentons deux questions, l'une dans le cadre d'une évaluation finale, l'autre dans le cadre d'une évaluation intermédiaire.

Exemple pour une évaluation terminale

- (1) Soit l'objectif terminal global :

En fin de 1ère candidature, l'étudiant doit être capable d'évaluer l'introduction d'un rapport scientifique donné conformément aux critères minimaux d'une bonne introduction.

* Voir page 34.

(2) Question :

Consigne :

Lisez attentivement le texte qui suit. Il s'agit de l'introduction d'un rapport scientifique intitulé :

« _____ »

En une demi-page, évaluez l'introduction de ce rapport conformément aux critères minimaux d'une bonne introduction.

Rappelez qu'une évaluation suppose toujours trois démarches :

- établir les critères d'évaluation ;
- identifier les informations pertinentes du message à évaluer ;
- établir s'il y a correspondance entre critères et informations.

Proposez éventuellement des suggestions pour améliorer cette introduction.

Situation : (suite le texte de l'introduction)

Réponse :

(3) Critères d'évaluation :

— critères minimaux : la réponse de l'étudiant doit comporter les éléments suivants :

- + le problème de la recherche est posé dans le premier paragraphe ;
- + il n'y a pas de revue critique de la littérature tant théorique qu'expérimentale ;
- + l'auteur parle longuement des moyens utilisés pour mener l'enquête ; cela devrait se trouver dans la partie méthodologique.

— Critères de maîtrise totale ou optimale : la réponse de l'étudiant pourrait comporter en plus :

- + suggestion : une définition de l'évaluation ou des différentes formes d'évaluation est souhaitable ;
- + suggestion : des hypothèses concernant les résultats de l'enquête auraient été les bienvenues ;
- + suggestion : des exemples de travaux dans le domaine ;
- + la réponse doit être bien structurée ;
- + caractère personnel de la réponse.

(4) Pour la correction, nous n'écrivons jamais rien sur les copies, mais nous établissons un tableau dont les lignes comportent les questions et leurs critères et dont les colonnes mentionnent les noms des élèves. Pour un critère déterminé et un élève déterminé, nous mettons une X s'il y a une maîtrise minimale pour la question, deux XX s'il y a une maîtrise totale, rien

dans les autres cas. L'analyse des informations contenues dans le tableau permet de prendre les *décisions correctives* qui s'imposent :

- décisions correctives pour un élève particulier ou des sous-groupes d'élèves ;
- décisions correctives pour l'enseignant (apprentissage non réussi) ;
- décisions correctives concernant les objectifs ou les questions (leur caractère inapproprié).

Dans le *tableau 4*, nous illustrons ce travail.*

(5) L'analyse du tableau permet le feedback correctif. En général, nous remettons les feuilles aux étudiants ; nous établissons ensemble les critères de correction ; nous leur demandons de faire le travail de correction et nous leur laissons la chance d'une nouvelle évaluation (le plus souvent orale). La correction devient ainsi une étape intégrée dans l'apprentissage. Nous évitons ainsi la situation bien connue : les étudiants se contentent de regarder leur note.

Exemple abrégé pour une évaluation intermédiaire

(1) Soit l'objectif intermédiaire :

A la fin de la séquence d'apprentissage portant sur la statistique descriptive à plusieurs variables, l'étudiant doit être capable de compléter des données manquantes de façon cohérente avec la notion de corrélation, des conditions restrictives étant posées (gage de la "compréhension" de la notion).

(2) Question :

Situation :

$$A \ (4 \times 3) = \begin{bmatrix} + & 1 & \text{ } & - & 1 \\ - & 1 & \text{ } & + & 1 \\ - & 1 & \text{ } & + & 1 \\ + & 1 & \text{ } & - & 1 \end{bmatrix} \quad R \ (3 \times 3) = \begin{bmatrix} \text{ } & \text{ } & \text{ } \\ + & 1 & \text{ } \\ - & 1 & \text{ } \end{bmatrix}$$

Soit A une matrice incomplète de données avec 4 lignes (les 4 sujets) et 3 colonnes (les 3 variables).

Soit R une matrice incomplète des corrélations intervariables.

Consigne :

Sachant que la matrice A des données ne comprend que les valeurs +1 et -1, complétez les matrices A et R de telle sorte que R soit bien la matrice des corrélations intervariables de R. (Ce n'est pas une question de calcul, mais une question de compréhension)

* Voir page 33.

Faites un essai au brouillon et transcrivez ensuite vos réponses dans les cercles des matrices A et R.

(3) Critères d'évaluation :

Critères minimaux :

+ la 2^{ème} colonne A est complétée correctement ;

+ les éléments diagonaux de R sont corrects ;

(l'étudiant comprend que la corrélation d'une variable avec elle-même est parfaitement positive)

+ les éléments non diagonaux sont corrects et symétriques.

Critères de maîtrise totale :

+ la 2^{ème} colonne ne comprend pas d'autres valeurs que +1 et -1 (pour déceler si l'étudiant lit mal la question) ;

+ la matrice de corrélation ne comprend pas de valeurs aberrantes (en dehors de l'intervalle -1 à +1).

(4) Le tableau de correction étant rempli, son analyse permet, par exemple, de se rendre compte si l'étudiant commet une erreur de compréhension ou lit mal la question... Nous pensons que dans le cadre d'une évaluation intermédiaire, une très bonne stratégie est de recourir à une auto-évaluation selon les principes que nous venons d'énoncer.

(5) Le feedback correctif est particulièrement important ici car nous sommes en cours d'apprentissage et il importe de le mener à son terme si l'on ne veut pas voir les déficits se cumuler.

*
* *
*

Ne perdons pas de vue que ce que nous venons de proposer est une stratégie et n'a donc pas de valeur en soi.

Sa valeur dépend des buts de l'évaluation.

Ses principales caractéristiques positives sont les suivantes :

— elle nous semble particulièrement appropriée pour une évaluation qui cherche à *certifier* la maîtrise des objectifs terminaux ou à *faire le bilan* de la maîtrise des objectifs intermédiaires ;

— le tableau de correction a une fonction *diagnostique* évidente : elle permet la localisation de certaines erreurs et de certaines difficultés (où ? et chez qui ?) ;

— l'évaluation est donc mise au service des *décisions pédagogiques à prendre* ;

— l'évaluateur *sait ce qu'il veut évaluer* (ce n'est plus le hasard ou l'inspiration du moment) ;

— il y a une tentative évidente pour que l'évaluation soit *valide*, c'est-à-dire pour que la question mesure bien l'objectif fixé (c'est loin d'être toujours facile) :

— le fait de déterminer de façon précise les critères de correction améliore la *fiabilité de la correction* (des évaluateurs différents auront les mêmes résultats s'ils se mettent d'accord sur les critères de correction) ;

— elle a le mérite de *l'honnêteté scientifique* : on peut ne pas être d'accord sur l'objectif à évaluer, sur la question, sur les critères de correction ou sur les critères dits minimaux ou de maîtrise totale, mais on les communique clairement aux autres (aux étudiants, aux collègues dont l'enseignement dépend...) ;

— cette stratégie se prête bien tant à *l'hétéro-évaluation* qu'à *l'auto-évaluation* : or, pour apprendre l'autonomie, il faut apprendre à auto-évaluer son action, ce qui suppose l'exercice fréquent et répété de l'auto-évaluation ;

— l'évaluation devient *apprentissage* et non plus simple constat.

*
* *
*

Si l'on excepte les digressions diverses (pas toujours inutiles d'ailleurs), le mécanisme du Conseil de Classe se démonte souvent comme suit :

— "Paul Dupont. Pas de problème. Vous êtes d'accord ?... (accords)... Passons au suivant. Jean Martin : qu'est-ce que vous en pensez ?" De toutes parts fusent ici les remarques, le plus souvent négatives, comme si Jean Martin ne possédait que des défauts :

— "Il est bête"

— "Il est inattentif"

— "Il ne fait pas d'effort"

— "C'est son milieu familial"

— "Je ne peux rien faire"...

Après le Conseil de Classe, il est parfois bien difficile de résumer le travail qui s'est fait ; plus méchants, certains diront qu'aucun véritable travail ne s'est fait. Même dans le cas contraire, nombreux sont les enseignants-éducateurs qui auraient du mal à trouver dans leur action les conduites pédagogiques inspirées du Conseil de Classe.

*
* *
*

Une analyse de cette situation nous permet de dégager les propositions suivantes en vue de rendre efficace (et donc plus agréable) le fonctionnement du Conseil de Classe.

4 — OBSERVER ET EVALUER : L'OBSERVATION ANECDOTIQUE ET LE CONSEIL DE CLASSE

Epinglons quelques réflexions entendues ou quelques comportements vécus à propos du Conseil de Classe. Notre but n'est pas de "juger" (de quel droit ?), mais de prendre conscience pour améliorer et rendre son fonctionnement efficace.

Avant le Conseil de Classe :

- "Quelle barbe ! encore ce Conseil de Classe !"
- "Encore une heure au moins de perdue !"
- "Chic alors ! on va bien rigoler : tel collègue est là" ou même "on va parler de tel élève : c'est un phénomène !"
- "Du bavardage. Rien que du bavardage"
- "Le Conseil de Classe : une partie de ping-pong verbal entre un tel et un tel", etc...

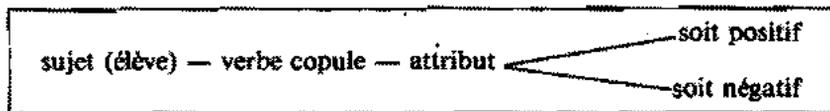
Le Conseil de Classe proprement dit est souvent une succession de discussions sur chaque élève passé en revue, entrecoupée de nombreuses digressions. Certains mots prononcés jouent, chez certains, le rôle de stimulus déclencheur de la discussion.

(1) Tout enseignant-éducateur doit aller au Conseil de Classe avec la volonté ferme de n'en sortir qu'avec des *décisions pédagogiques concrètes* concernant quelques-uns de ses élèves.

(2) *L'animateur du Conseil de Classe* doit veiller à ce que la discussion débouche toujours sur des décisions pédagogiques concrètes et que celles-ci soient notées. Idéalement, le rapport écrit de la réunion devrait être rapidement communiqué à tous les membres de la réunion.

(3) Pour améliorer le fonctionnement du Conseil de Classe, nommer un *observateur*. Ainsi, celui-ci pourrait orienter son attention sur les phénomènes suivants et les noter :

- phrases prononcées dont la structure grammaticale est



- phrases prononcées qui attribuent une mauvaise performance de l'élève à autrui ou au milieu et phrases prononcées qui attribuent à soi une bonne performance (à ce sujet, il existe une recherche fort intéressante de FEIGENBAUM & WEYBY (1964)...).

L'observateur pourrait être une personne extérieure (surtout au début) ou chaque membre tour à tour. Il importe de se mettre d'accord sur une telle stratégie pour que celle-ci soit ressentie comme bénéfique à chacun.

(4) Le Conseil de Classe devrait se terminer par une *évaluation de son fonctionnement* par tous les membres, sur la base de la description objective de l'observateur. Cette évaluation doit déboucher sur des *décisions concrètes d'amélioration*.

(5) Le fonctionnement du Conseil de Classe doit prendre comme règle d'or : la discussion porte sur des *comportements concrets ou des situations vécues* et non sur des jugements de valeur ("Paul est inattentif" veut tout dire et rien dire).

(6) Et la règle complémentaire : il faut se méfier des comportements concrets ou des situations vécues isolés ; c'est la *répétition* (si possible par plusieurs observateurs) qui permet de fonder les avis et les décisions pédagogiques qui en découlent.

(7) *Les trois principales sources d'information* du Conseil de Classe sont les suivantes :

a) les informations issues des diverses *évaluations* ; nous voyons ici l'intérêt du tableau de correction tel que nous le proposons (grand pouvoir diagnostique ; intérêt de la confrontation avec les tableaux de correction des collègues) ;

b) les informations données par le *psychologue scolaire* s'il existe dans l'établissement ; à ce propos, nous voudrions souligner combien est stérile l'affrontement entre psychologue et enseignant lorsqu'il existe ; il faut se souvenir que lorsque les résultats scolaires ne correspondent pas aux résultats des tests d'aptitude, il faut adopter le principe suivant :

— un résultat positif aux tests d'aptitude est toujours le signe d'une réelle capacité (il faut alors chercher les causes des mauvais résultats scolaires) ;
— un résultat négatif aux tests d'aptitude n'est pas la preuve nécessaire d'une aptitude faible (sujet non motivé ou fatigué ou stressé... au moment du test...)

c) les informations issues de *l'observation libre et systématique* dans ou en dehors de la classe ; une technique intéressante, selon nous, est la technique des enregistrements anecdotiques ; cette technique méritera un développement particulier.

(8) L'enseignant-éducateur étant sorti du Conseil de Classe avec des décisions pédagogiques concrètes, il doit *planifier* son action pour les mettre en oeuvre (se méfier des réactions : "je verrai bien quand les appliquer"), les *réaliser* et *évaluer* leur impact.

(9) Lors du Conseil de Classe suivant, chaque enseignant-éducateur *rapportera* objectivement l'action entreprise et les effets récoltés. De *nouvelles stratégies concrètes* seront proposées pour remplacer les actions non fructueuses.

(10) Dans beaucoup de cas, il peut être intéressant ou nécessaire de communiquer à l'élève concerné la décision et la stratégie concrètes issues du Conseil de Classe. On peut alors négocier avec l'élève un *contrat explicite* portant sur les points auxquels une attention particulière sera accordée. Cette façon de faire donne souvent de bons résultats.

*
* *
*

Parmi ces propositions, un point particulier mérite une explication : *la technique des enregistrements anecdotiques.*

Conçue par des industriels soucieux d'efficacité, cette technique consiste à noter, le plus rapidement possible après qu'ils ont eu lieu, des incidents critiques, c'est-à-dire des paroles significatives qui ont été prononcées ou des actions significatives qui se sont déroulées dans les situations concrètes particulières, et cela avec un grand souci de ne rapporter que des faits exacts et non des opinions ou jugements. Seul le choix de l'incident quant à son caractère significatif peut relever de la "subjectivité" : deux observateurs différents, guidés par le même objectif, pourraient aboutir à des choix différents, mais lorsqu'ils rapportent le même incident, ils ne peuvent différer.

L'utilisation par l'enseignant-éducateur suppose concrètement qu'il soit soucieux d'observer et qu'il en prenne le temps. Selon nous, le professeur a tendance à trop parler et à ne pas faire agir assez les élèves alors qu'il est expérimentalement établi que l'apprenant n'apprend bien que ce qu'il a lui-même fait. Conséquence : prévoir plus de temps d'action pour les élèves, les observer et noter les incidents critiques pendant ce temps.

L'observation peut être libre ou systématique. Elle sera libre dans la mesure où elle n'a pas été prévue à l'avance : un incident critique apparaît qui nous semble significatif ; nous le notons le plus vite possible afin qu'il ne soit pas déformé. Elle est systématique dans la mesure où nous prévoyons qui nous allons observer, à quel moment et dans quelle situation (éventuellement conçue à cet usage).

La notation de l'incident suppose trois démarches :

- (1) la notation objective de la situation (temporelle, spatiale et psychologique) dans laquelle il s'est déroulé, car un incident isolé de son contexte n'a pas de sens ;
- (2) la notation de l'incident en termes non évaluateurs : rapport exact des paroles ou/et des comportements ;
- (3) éventuellement, le sens que l'observateur a attribué à ce moment-là à l'incident : ceci doit être mis entre parenthèses pour bien marquer qu'il s'agit d'une perception de l'observateur.

De nombreuses études anglo-saxonnes ont parlé sur l'utilisation de cette technique. Il en ressort que :

- (1) la valeur de cette technique augmente avec l'accumulation d'observations objectives successives dont la vérité et la continuité évidentes brosseront une peinture des structures de comportement de l'élève, de son évolution, de ses intérêts, de ses attitudes, de ses forces et faiblesses (contrôle longitudinal) ;
- (2) au début, il est recommandé d'employer la technique sur quelques sujets seulement et d'augmenter progressivement en fonction de l'expérience ;
- (3) c'est surtout dans les situations où l'élève a un maximum de choix dans l'expression de ses relations personnelles et sociales que la technique doit être utilisée (cour de récréation, travaux de groupe, jeux, réfectoire,...) ;
- (4) la notation des incidents doit respecter scrupuleusement les trois démarches mentionnées plus haut ;
- (5) l'emploi de la technique est à éviter dans les situations trop complexes (interactions multiples peu discernables).

Les erreurs les plus communes qu'il faut éviter sont les suivantes :

- (1) jugement de valeur sur le comportement plutôt que description de l'incident spécifique ;
- (2) enregistrement de données négatives seulement ;
- (3) généralisation avant qu'un nombre suffisant de données soient collectées ;
- (4) absence de contrôle des données antérieures à la lumière éventuelle de données ultérieures significatives.

Puissent ces propositions faire réfléchir... et agir.

5 — A PROPOS DU BULLETIN SCOLAIRE : UN REVE BASE SUR LE BON SENS

Jusqu'à présent, je n'ai guère rêvé. Je me suis contenté de mettre en évidence ce qu'il y avait de mieux dans la pratique *explicite ou implicite* de l'enseignant-éducateur, dans ce qui est appelé innovation pédagogique et dans les recherches éducatives... puis de systématiser de façon cohérente et adéquate, à la lumière des exigences du processus éducatif qui se veut efficace.

A propos du bulletin scolaire, je me permettrai de rêver un peu.

En général, le rêve procède par flashes successifs entre lesquels il ne semble pas y avoir de lien explicite ; le lien existe cependant, implicite.

Premier flash. Un enseignant prépare les bulletins scolaires. Il est préoccupé car il veut classer le plus minutieusement possible ses élèves. Intérieurement, il prononce des phrases comme : "Je ne peux mettre 18/20 à Paul car j'ai déjà mis la même note à Jean qui me semble supérieur...".

Deuxième flash. Nous nous trouvons dans une école qui a banni les notes. Aussi minutieux que le précédent, un enseignant de cette école prépare les bulletins : "Vais-je mettre la mention TRÈS BIEN à Paul ? J'ai déjà mis TRÈS BIEN à Jean qui est meilleur, et si je mets BIEN à Paul je ne le discriminerai pas assez de Xavier, manifestement moins fort...".

Troisième flash. Le décor change radicalement. Nous nous trouvons dans une famille. Avec un regard attendri, la mère regarde son enfant : il a souri pour la première fois. L'enfant grandit. Nous voyons la mère heureuse de constater que son enfant est capable de s'asseoir seul dans son lit... puis de se relever... puis de marcher autour d'une table en s'agrippant... puis de marcher sans se tenir...

Quatrième flash. Le décor change encore. Nous nous trouvons dans un garage. Le patron est soucieux. Son garage marche tellement bien qu'il doit engager un mécanicien-garagiste pour le seconder.

De jeunes diplômés en mécanique se présentent à lui avec des grades divers qui ne lui permettent absolument pas de connaître leurs compétences pratiques ("Sait-il seulement démonter un moteur ?").

Cinquième flash. Nous nous trouvons à nouveau dans une école. Un bulletin scolaire est étalé sur une table. Il ne ressemble plus guère au bulletin des années antérieures. On y voit une liste de capacités ou compétences ou attitudes fondamentales à acquérir grâce à l'apprentissage. Pour chacun des élèves, l'enseignant-éducateur indique celles qui ont été acquises pendant la dernière période sans se préoccuper du décalage existant entre les divers élèves.

Sixième flash. Nous nous trouvons dans une famille. Les parents prennent connaissance du bulletin scolaire. Ils constatent avec intérêt que leur enfant a appris quelque chose, qu'il a telle et telle compétence nouvelle. Ils ne comprennent pas très bien la signification d'une compétence à acquérir encore. Ils se promettent de s'informer pour aider leur enfant.

Le rêve s'interrompt ici... et la dure réalité apparaît à nouveau.

C'est un rêve, mais peut-être peut-il nous faire réfléchir. Est-il si important de savoir si l'enfant se situe à la première ou à la dernière place ? N'est-il pas plus important de savoir quelles sont les capacités réelles de l'enfant ? N'est-il pas passionnant de constater le développement progressif des capacités, tant pour l'élève que pour l'enseignant-éducateur et pour les parents ? Ne peut-on pas imaginer un diplôme final qui énonce les capacités globales données par l'apprentissage ?...

Je livre mon rêve à votre réflexion.



CONCLUSION

Quelqu'un a dit que les génies étaient des personnes dont toutes les actions étaient guidées par une ou deux idées, très simples mais fondamentales.

Si vous deviez retenir une seule chose de cet exposé, je pense que la suivante serait la plus importante : "Si je fais une évaluation, c'est que j'ai une décision pédagogique à prendre et mon évaluation doit pouvoir la fonder de façon valide".

Sans aucun doute, j'ai devant moi plus de 500 génies pédagogiques !

QUELQUES REFERENCES

— BONBOIR A., VANDERMAEREN J.M., VANDENPLAS C., CAMPOS B., WANG S.L., PAQUAY L. & DE KETELE J.M. :
Une pédagogie pour demain. Paris : Presses Universitaires de France. 1974.

— DE KETELE J.M. & PAQUAY L. :
Pédagogie correctrice, énoncé des objectifs pédagogiques et évaluation formative. *Revue Internationale des Sciences de l'Education*. 1974, 7, 84-101.

— DE KETELE J.M. :
La rédaction de notes de référence. *C.C.P.E.R.*, 1975, 2, 1-33.

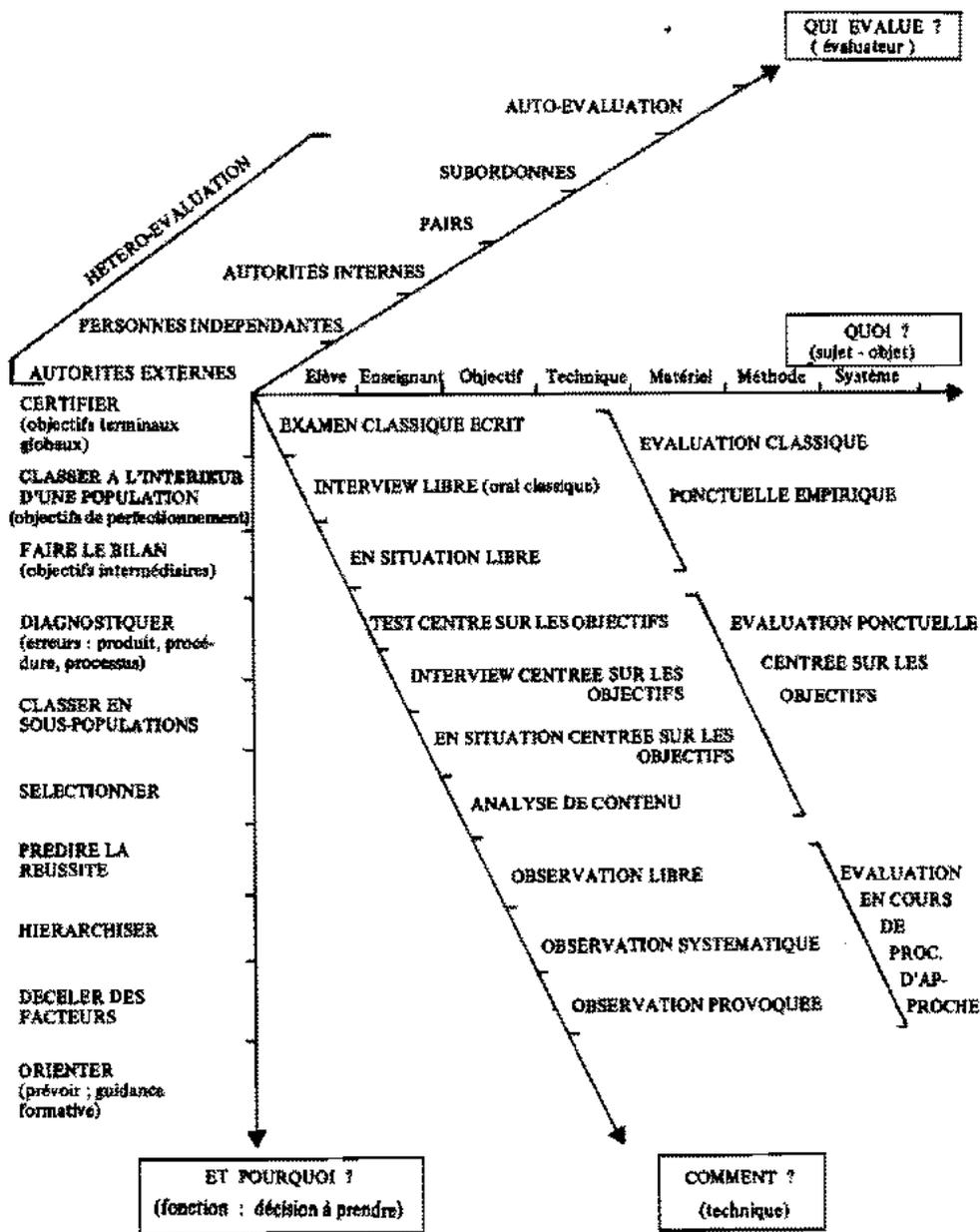
— DE KETELE J.M. :
Contribution à une évaluation de maîtrise. *Actes du Colloque d'Orléans*. Orléans : Publications de l'I.R.E.M., 1977, 7, 49-77.

— DE KETELE J.M. :
A propos des notions d'évaluation formative, d'évaluation sommative, d'individualisation et de différenciation. *Actes du Colloque de Genève de 1978 sur l'évaluation formative*. Berne : Editions Peter Long (sous presse).

— DE KETELE J.M. :
La formation des enseignants : les modèles existants ; une conception de synthèse. *Revue Internationale des Sciences de l'Education*. 1978, 8 (sous presse).

— DE KETELE J.M. :
Observer et Evaluer pour éduquer. Berne : Editions Peter Long ; Collection "Exploration et Recherche en Education". 1979 (à paraître).

TABLEAU 1 : GUIDE POUR DISTINGUER ET CHOISIR LES FORMES D'EVALUATION ADEQUATES



TABEAU 2 : OBJECTIFS TERMINAUX GLOBAUX D'UN COURS DE STATISTIQUE APPLIQUEE AUX SCIENCES HUMAINES

OG.1 Mener à bien un travail de recherche

OG.2 Rédiger un rapport scientifique

OG.3 Evaluer un rapport scientifique

SPECIFICATION : OBJECTIFS TERMINAUX

- OT. 1 ENONCER LE PROBLEME**
- OT. 2 DETERMINER LA POPULATION DE REFERENCE**
- OT. 3 ENONCER LES VARIABLES DU PROBLEME**
- OT. 4 DISTINGUER LES VARIABLES DEP., INDEP., INTERDEP., PARAS., NEUT.**
- OT. 5 OPERATIONNALISER LES VARIABLES**
- OT. 6 METTRE AU POINT UN DISPOSITIF EXPERIMENTAL**
- OT. 7 DRESSER L'INVENTAIRE DES TECHNIQUES (POSSIBILITES, LIMITES)**
- OT. 8 CHOISIR LA TECHNIQUE LA PLUS ADEQUATE ET JUSTIFIER**
- OT. 9 EXECUTER L'ALGORITHME**
- OT. 10 REDIGER EN LANGAGE CLAIR LES INFORMATIONS AVEC LIMITES GENER.**

OBJECTIFS TERMINAUX PLUS GLOBAUX

OT.11 Planifier la recherche

**OT.13 Sélectionner
Assembler les
Informations pertinentes**

OT.15 Evaluer une partie d'un rapport scientifique

OT.12 Exécuter la recherche

OT.14 Rédiger un rapport scientifique

OT.16 Evaluer un rapport scientifique

TABLEAU 4 : TABLEAU DE CORRECTION, BASE POUR UNE PRISE DE DECISIONS PEDAGOGIQUES

QUESTION I (OBJ. TERM. 15)				
	PIERRE ...	JEAN ...	NICOLAS ...	JACQUELINE ...
LE PROBLEME EST POSE	X	X	X	X
REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE	X	X	-	-
MOYENS ~ PARTIE METHODO-LOGIQUE	X	X	-	-
DEFINITION EVALUATION		X	-	-
QUELQUES HYPOTHESES	X	X	X	-
EXEMPLES D'ENQUETES				
STRUCTURATION DE LA REPONSE	-	X	-	-
CARACTERE PERSONNEL		X		
QUESTION II ()				

+ indiquer ici
M si maîtrise raisonnée
P si parfaitement
(exemple : 3 critères sur 5 ici)

+ X : critère maîtrisé correctement
- : critères présents mais incorrect
blanc : critère absent